

Laura Oinas-Järvinen

**TAMPEREEN YLIOPISTON
LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN
KÄSITYKSIÄ ERITYISPEDAGOGIIKAN
OPINTOJEN MERKITYKSELLISYYDESTÄ**

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Marraskuu 2019

TIIVISTELMÄ

LAURA OINAS-JÄRVINEN: Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä erityispedagogiikan opintojen merkityksellisyydestä
Kandidaatintutkielma, 33 sivua + 2 liitesivua
Tampereen yliopisto
Luokanopettajan tutkinto-ohjelma
Marraskuu, 2019

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miksi luokanopettajaopiskelijat kokevat tarvitsevansa erityispedagogiikan opintoja ja millaisia merkityksiä näillä opinnoilla koetaan olevan tulevassa ammatissamme. Tutkimukseni oli fenomenografinen ja se toteutettiin teemoiteltuina yksilöhaastatteluina. Haastattelut äänitettiin ja litteroitiin haastateltavien suostumuksella. Kaikki kolme haastateltavaa olivat Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoita, jotka olivat opiskelleet valinnaisina opintoinaan erityispedagogiikkaa. Erityispedagogiikka ei kuulu Tampereen yliopistossa pakollisiin luokanopettajan opintoihin. Tutkimus sai alkunsa omasta ammatillisen osaamisen huolestani sekä osalti valinnaisten erityispedagogiikan perusopintojen myötä.

Muun muassa yhteis- ja tiimiopettajuus ovat lisääntyneet inklusion ja kolmiportaisen tuen myötä, eikä erityisopettajan roolikaan ole enää niin suurissa määrin sitä, mitä se oli ennen. Suomalainen kasvatus- ja koulutusjärjestelmä on kokenut niin opetusta koskevan lain kuin opetussuunnitelmien ja muiden asiakirjojen myötä suuria muutoksia. Tämä tutkimuksen teoria pohjautuu suomalaisen koulujärjestelmän siirtymisestä kohti inklusiota ja inklusiivista opetusta. Tutkimuksessa esitellään mitä inklusio on, mitkä tekijät vaikuttivat integraatiosta inklusioon siirtymiseen ja kuinka se on vaikuttanut tulevilla työkentillämme opettajina. Tutkimuksessani pyrin pohtimaan myös yleisesti sekä korkeammalta tasolta toimivan ja onnistuneen inklusion vaatimuksia ja siihen vaikuttavia tekijöitä.

Fenomenografisen tutkimusperinteen mukaan osa teoriasta rakentuu tutkimustuloksista. Tutkimuksestani selviää, että Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijat käsittivät erityispedagogiikan opinnot ammatillista kasvua ja minäpystyvyyttä positiivisesti edistäviksi, jotka määrittelen tutkimuksen tuloksissa. Erityispedagogiikan opinnot nähtiin myös hyödyllisinä niin kentällä toimiville luokanopettajille kuin niille, jotka haaveilevat jatkokouluttautumisesta. Niistä koettiin myös saavan konkreettisia työkaluja työelämään.

Avainsanat: ammatillinen kasvu, erityispedagogiikka, inklusio, inklusiivinen opetus, kolmiportainen tuki, luokanopettajan koulutus, minäpystyvyys.

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	INKLUUSIO JA SEN VAIKUTUKSET LUOKANOPETTAJAN TYÖTODELLISUUTEEN ..	7
2.1	INTEGRAATIOSTA INKLUUSIOON	7
2.2	KOULUYMPÄRISTÖN MUUTOKSIEN NYKYTILA: ERITYISOPETUS OSANA YLEISOPETUSTA	9
2.3	LUOKANOPETTAJAN KOULUTUKSEN RAKENNE TAMPEREEN YLIOPISTOSSA	11
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	13
4	TUTKIMUSMENETELMÄ: FENOMENOGRAFINEN TUTKIMUSSUUNTAUS	14
5	AINEISTON ANALYSOINTI	16
5.1	MERKITYSYKSIKÖT	16
5.2	ENSIMMÄISEN TASON KATEGORIAT	17
5.3	YLEMMÄN TASON KATEGORIAT	19
6	TUTKIMUKSEN TULOKSET	22
6.1	KUVAUSKATEGORIAJÄRJESTELMÄ	22
6.1.1	<i>Opettajan ammatillinen kasvu</i>	22
6.1.2	<i>Minäpystyvyys</i>	23
6.2	TULOKSIEN YHTEENVETO	24
7	POHDINTA	25
7.1	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	25
7.2	JATKOTUTKIMUSIDEOITA	26
7.3	LOPUKSI	27
8	LÄHTEET	30

1 JOHDANTO

Suomessa peruskoulun yksi tehtävä on palvella yhteiskunnan jatkuvuutta ja sitä kannattelevia perusarvoja, kuten sosiaalista oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoa ja viime aikoina yhä enemmän esille nostettua osallisuutta (Rajakaltio 2017, 59). Lisäksi Suomi on sitoutunut noin neljäänkymmeneen kansainväliseen ihmisoikeussopimukseen, jotka edellyttävät muun muassa sitä, että kaikki ihmiset ovat oikeudellisesti yhdenvertaisia. Nämä erilaiset ihmisoikeussopimukset ovat olleet osana muokkaamassa vuoden 2010 perusopetuslain muutosta, joka on vienyt suomalaista koulua kohti inklusiivista opetusta. Sen lähtökohtina ovat sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo, sekä se, että kaikki oppilaat, myös erityistä tukea tarvitsevat, saavat opetuksensa lähtökohtaisesti yleisopetuksessa. Tällöin lanseerattiin myös kolmiportaisen tuen malli, jonka tarkoituksena oli taata se, että kaikki oppilaat saavat luokkaan tarvitsemansa tuen. (Opetushallitus.)

Nämä muutokset ovat kuitenkin johtaneet siihen, että erityisluokkia ja pienryhmiä on leikattu viime vuosina radikaalisti, eikä erityistä tukea ole saatavilla, vaikka nimenomaan sitä olisi tullut lisätä. Samaan aikaan heikkojen osaajien määrä on noussut ja Pisa-tulokset ovat laskeneet. Mediasta voi säännöllisin väliajoin lukea yhä uupuneemmista opettajista, jotka harkitsevat alan vaihtoa ja tähän osasyllinen on epätoimiva järjestelmä. Puhutaan myös, että ”inkluisio olisi kaunis ajatus”, mutta se saattaakin kääntyä itseään vastaan, eikä tukea tarvitseva oppilas saakaan erityisopetusta.

Inkluisio ei siis ole näyttäytynyt yhteiskunnallisella tasolla kauniista ajatuksestaan ja lähtökohdastaan huolimatta täysin toimivana mallina. Inklusion toteutumisesta ja erityisluokkia on kritisoinut Suomessa paljon erityispedagogiikan emeritusprofessori Timo Saloviita (2012, 1), jonka sanoin: ”Suomikin allekirjoitti julistuksen, jossa valtiot sitoutuivat kaikkien lasten yhteiseen opetukseen ja erottelun purkamiseen. Suomen edustajat näköjään allekirjoittivat sen sormet ristissä selän takana.”

Keskityn tässä tutkielmassani tarkastelemaan nykyistä tilannetta oman opettajaopintojeni näkökulmasta. Painotan silti, että ratkaisuja toimivan inklusiivisen opetuksen järjestämiseen ei voida odottaa ainoastaan kentällä toimivilta opettajilta tai heitä kouluttavilta koulutuslaitoksilta. Toimiva inklusio vaatisi ensisijaisesti varoja, mutta koulutuksen rahoituksesta on leikattu Suomessa jo vuosia. Vastuu suomalaisen koulutuksen tulevaisuudesta on ensisijaisesti valtiolla. Kuitenkin kaupungit, kunnat ja koulut saavat itse määritellä, mihin koulutukseen tarkoitettut varat käytetään. Inklusiota koskevat lakipykälät ja asiakirjat eivät ole täysin aukottomia ja tämä antaa mahdollisuuden vääränlaisille säästötoimenpiteille, eikä varoja ohjatakaan tarpeeksi inklusiiviseen opetukseen.

Syy tutkimuksen tekemiselle syntyi omasta huolestani: vastaavatko omat taitoni tämänhetkisen työkentän haasteisiin ja koenko saavani tarpeeksi keinoja kohdata ne. Törmäsin Tampereen yliopistossa opiskelleiden Sukasen ja Yli-Panulan (2017) pro gradu -tutkielmaan *Luokanopettajakoulutuksen tarjoamat valmiudet työelämän haasteisiin*, jossa he kirjoittavat, että työelämässä on paljon osa-alueita, joihin luokanopettajan koulutus ei valmista riittävästi. Yhdeksi sellaiseksi nimetään erityistä tukea tarvitsevan tai haastavan oppilaan kohtaaminen, ja yhdeksi tärkeimmäksi koettu opintokokonaisuus työelämän kannalta oli erityispedagogiikka. Erityispedagogiikan pakollisten opintojen puuttuminen yliopistomme opetussuunnitelmasta koettiin heidän tutkimuksessaan ongelmallisena.

Oman huoleni ja valinnaisten erityispedagogisten opintojeni innoittamana tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat:

1. Miksi luokanopettajaopiskelijat kokevat tarvitsevansa erityispedagogiikan opintoja?
2. Millaisia merkityksiä erityispedagogiikan opinnoilla koetaan olevan tulevassa luokanopettajan ammatissa?

Tutkimukseni tavoitteena on antaa Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutukselle työkaluja tulevaisuuden opintokokonaisuuksien suunnittelussa opiskelijoilta saatujen haastatteluiden pohjalta. Pohdin tämän

lisäksi yleisemmin inklusiivista opetusta ja keinoja sen onnistuneeseen toteutumiseen.

Tässä kappaleessa jo hieman pohjustin tilannetta, jossa nykymuotoinen perusopetus ja sen työtodellisuus tuntuvat olevan haaste luokanopettajille. Seuraavassa kappaleessa avaan vielä hieman käsitettä inklusio ja inklusiivinen opetus sekä kuinka ne ovat vaikuttaneet työkentillämme. Esittelen myös lyhyesti ja tiivistetysti luokanopettajien koulutusrakennetta Tampereen yliopiston opetusohjelmassa. Tämän jälkeen kerron tutkimukseni toteutuksesta ja pyrin avaamaan tutkimusmetodini ainutlaatuista luonnetta ja sen etenemistä. Tutkielmani viides kappale muodostuu tutkimukseni analysoinnin vaiheista, jotka pyrin selittämään ja avaamaan tutkimusmetodini avulla. Tulokset ja niiden yhteenveto kootaan ennen viimeistä kappaletta, jossa pohdin tutkimuseettisiä kysymyksiä, tutkimuksen luotettavuutta, mahdollisia jatkotutkimusideoita sekä tutkimustulosteni merkitystä. Lähteet sekä liitteet löytyvät tutkielmani lopusta.

2 INKLUUSIO JA SEN VAIKUTUKSET LUOKANOPETTAJAN TYÖTODELLISUUTEEN

Erityisopetusta on järjestetty eri aikoina eri tavalla. Erityisopetus on itsessään melko tuore opetusmuoto, sillä vielä alle sata vuotta sitten Suomessa ainoastaan ”tylsämielisiä” ja aistivammaisista opetettiin täysin eristyksissä, segregoituna muusta väestöstä. Muut erityistä tukea tarvitsevat (esimerkiksi vaikeavammaiset) saivat vapautuksen koulusta tätä ennen. Erityisopetus on onneksi tästä siirtynyt vähitellen erilaisten tekijöiden, kuten muun muassa Suomessa oppivelvollisuuden voimaantulon ja kansainvälisten laajempien ihmisoikeusliikkeiden, ansiosta kohti tasa-arvoisempaa ja humanisempaa opetusmuotoa. Myös yhteiskunnalliset asenteet ”erilaisia”, normaalista poikkeavia, kohtaan ovat muuttuneet aikojen saatossa. (Moberg & Savolainen, 2015.) En kuitenkaan lähde avaamaan erityisopetuksen kirjavaa historiaa syvällisemmin, vaan keskityn tutkielmani kannalta oleellisempaan ja tuoreempaan ilmiöön: kuinka erityisopetus on tullut todella osaksi yleisopetusta (eikä ainoastaan fyysisesti), ja millaiset asiat ja tekijät tähän ovat vaikuttaneet.

2.1 Integraatiosta inklusioon

Denon ja Dunnin 1970-luvun taitteessa esitetyt kriittiset artikkelit erityisopetuksen ikuisuuskysymyksistä pidetään osana Yhdysvalloissa noususta ja sieltä levinnyttä laajempaa ihmisoikeusliikettä, joka vaati kaikille vähemmistöille, muun muassa vammaisille, samoja oikeuksia kuin valtaväestölle. Nämä kaksi artikkelia (muiden tekijöiden lisäksi) suuntasivat huomiota erityisopetukseen ja siihen, missä ja miten sitä annettiin. Tähänkin päivään jatkunutta koulutuksen toteutuksen kiistelyä (segregaatio – integraatio) käytiin Pohjoismaissa integraatio -käsitteen (käytetty myös mainstreaming)

nimissä 1990 luvulle saakka. Tämän jälkeen alettiin puhua myös inkluusiosta (engl. inclusion), jota laajimman integraation kannattajat käyttävät kuvaamaan sitä, että kaikkien oppilaiden tulee olla koko ikäluokan mukana alusta alkaen osana ryhmää. Integraatio terminä edustaa tämän käsityksen mukaan mennyttä aikaa, koska se viittaa siihen, että jotkut, erilaiset ja erityiset, on jo jätetty ja eristetty ulkopuolelle ja heidät otetaan sieltä mukaan muuhun ryhmään. (Jylhä 1999, 140; Kivirauma 2015a, 39; Moberg & Savolainen 2015b, 69–70; Saloviita 2012.)

Inkluusion perusajatus on tiivistetysti se, että kaikki ovat erilaisia ja erilaisuutta pitäisi myös pitää arvossa, ja että kaikki voivat oppia. Inkluusion tavoitteita ovat muun muassa ihmisoikeuksien edistäminen, sosiaalinen oikeudenmukaisuus, tasa-arvo sekä myönteisten asenteiden ja sosiaalisen kanssakäymisen edistäminen. (muun muassa Väyrynen 2001, 19.) Inkluusiolla on fyysisen yhdessäolon lisäksi syvempiä tavoitteita: toiminnallinen, sosiaalinen, psykologinen ja yhteiskunnallinen. Inkluusion toiminnallisella tasolla tarkoitetaan toimivien opetusjärjestelyiden takaamista kaikille. Sosiaalisella ja psykologisella inkluusiolla tavoitellaan kaikkien osallistujien kehittymistä, hyväksymistä ja myönteisten sosiaalisten suhteiden, osallisuuden ja yhteisöllisyyden syntyä. Näiden lisäksi yhteiskunnallinen inkluusio pyrkii luomaan pohjaa myöhemmälle koulun jälkeiselle ihmisten tasa-arvolle kaikille yhteisessä yhteisössä. (Moberg & Savolainen 2015.)

Nykypäivänä useimpien maiden virallisissa ohjelmissa tavoitellaan sellaista koulutusjärjestelmää, jossa kaikki oppilaat voivat käydä yhteistä, tasa-arvoista koulua, ja kaikkien yksilöllisistä tarpeista pidetään huolta. Tällainen inklusiivinen opetus on ilmaistu myös yleismaailmallisena tavoitteina monissa YK:n julkilausumissa 80-luvulta lähtien. (Moberg & Vehmas 2015, 69.) Näihin maihin lukeutuu myös Suomi, joka lanseerasi vuoden 2010 uudistetun perusopetuslain muutoksen myötä kolmiportaisen tuen mallin. Luokanopettajan työtodellisuudessa se tarkoittaa nykypäivänä sitä, että opetettavat luokat ja sen oppija-aines on entistä heterogeenisempää, ja myös luokanopettaja erityisopettajan lailla tarvitsee työnsä tueksi erilaisia opetusmalleja, -teorioita ja näkökulmia. Erityispedagogiikan tärkeyttä koulun arjessa voi perustella jo itsessään inkluusiolla (Murto & Lehtinen 1999, 160).

Inklusion toteutumista kritisoineen Saloviidan (2012, 1, 9) mukaan ”vahva suomalainen erottelukulttuuri voi hyvin peruskoulussa”, eikä vammaiset ole suinkaan enemmistö opettajien syrjinnän kohteena, vaan kirjavaa pienluokkajoukkoa yhdistää ennemmin sukupuoli, etninen tausta ja sosiaaliluokka. Hänen mukaansa Suomessa on avautumassa aina vain leveämpi kuilu lainsäädännön ja käytännön välille, eikä hän näe erityisluokkaa tai erityisoppilasleimaa inklusiota edistävänä.

2.2 Kouluympäristön muutoksien nykytila: erityisopetus osana yleisopetusta

Suomessa inklusiivisen koulun suuri taustavaikuttaja on ollut vuonna 1994 allekirjoitettu Salamancan sopimus, joka perustuu lasten oikeuteen kaikille yhteiseen kouluun. Kolmiportaisen tuen järjestelmän tavoitteena on tukea oppilaan kasvua, kehitystä ja oppimista yksilöllisesti ja yhteisöllisesti ilman kategorisoivia ja ulossulkevia käytänteitä. Tuen järjestelmän taustalla vaikutti Salamancan sopimuksen lisäksi erityisopetuksen räjähdysmäinen kasvu. (Rajakaltio 2017, 61).

Erityisoppilaat, erityinen tuki, erityisvaikeudet – kaikki nämä ovat nykypäivän luokanopettajan arkisanastoa. Jokainen oppilas kuuluu lähtökohtaisesti kolmiportaisen tuen mallin alimmalle portaalle, yleiseen tukeen. Toista ja kolmatta porrasta, tehostettua ja erityistä tukea, tarvitaan ja hyödynnetään esimerkiksi silloin, kun oppilaalla havaitaan oppimisvaikeuksia. Toisin kuin yleisessä ja tehostetussa tuessa, erityisen tuen päätöksen perusteella annetaan erityisopetusta ja oppiaineiden oppimääriä voidaan yksilöllistää. Yleisen ja tehostetun tuen päätökseen voidaan kuitenkin sisällyttää osa-aikaista erityisopetusta. Osa-aikaisella erityisopetuksella tarkoitetaan sitä, että oppilaalle annetaan intensiivisempää tukea osan päivästä tai viikosta. Osa-aikaista erityisopetusta voi tarjota niin erityisopettaja kuin muukin koulun henkilökunta, tarvittaessa erityisopettajan tukemana. (Lahtinen 2015, 164–165.)

Erityispedagogiikan tieteenalalla tutkitaan niiden yksilöiden ja ryhmien oppimista, kasvatusta ja koulutusta, joiden tarpeisiin enemmistölle suunnatut järjestelyt eivät syystä tai toisesta sovi. Vaikka kasvatustieteen ja erityispedagogiikan intressit ovat toisaalta eriävät, ovat ne yhtä yhtenevät, sillä

erityispedagogiikan juuret ovat vahvasti lääketieteen ja psykologian ohella kasvatustieteissä. (Kivirauma 2015b, 11.)

Aution mukaan opetussuunnitelma on kansallisella tasolla koulutuspolitiikan tärkein peruskoulun kehittämisen väline, sillä se muokkaa kulloisenkin aikakauden kansallista identiteettiä ajan hengen ja yhteiskunnassa vallitsevan arvomaailman mukaan (Rajakaltio 2017, 64). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 18) löytyy yksi maininta inklusiosta: ”Perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti”. Yhdestä ainoasta maininnasta huolimatta koko Opetussuunnitelma on silti kirjoitettu inklusion hengessä. Valitettavasti tämä maininta jää liian tulkinnanvaraiseksi. Kunnilla ja kaupungeilla annetaan mahdollisuus käyttää koulutuksen rahoitus muualle ja inklusion nimissä säästetään, sillä erityisopetus on kallista muun muassa pienempien luokkakokojensa ja suuremman resurssitarpeensa vuoksi.

Vaikka historiallisista ja yhteiskunnallisista syistä erityisopetus mielletään usein vammaisen lapsen opettamiseksi, ei erityisvaikeudet tai erityinen tuki sitä vaadi: aiemmin mainitsemieni oppimisvaikeuksien tausta voi olla paljon kirjavampi ja moniulotteisempi, eikä liity suoraan lapsen vammaisuuteen. Tätä tukee myös erityispedagogiikan emeritusprofessori Sakari Mobergin ja erityispedagogiikan professori Sakari Vehmaksen (2015) artikkeli *Eriyiskasvatuksen perusteet ja käytännöt*. Heidän mukaansa on tullut tarpeelliseksi myös erottaa toisistaan käsitteet vammaisuus (engl. disability) ja erityisen kasvatuksen tarve. Suurin osa erityisoppilaista ei ole vammaisia, kun otetaan huomioon myös osa-aikainen erityisopetus. (em. 54; kts. myös Murto & Lehtinen 1999, 160).

Inklusio ohjaa kaikkia opettajia aktiivisempaan yhteistyöhön. Perusopetuslain uudistuksen myötä erityisopetuksen järjestämistavat ovat kokeneet viime vuosina suuria muutoksia ja erityisopettajan rooli on koulussa myös muuttunut. Kolmiportaisesta tuesta ja sen toimeenpanemisesta on tullut kaikkien opettajien yhteinen asia, ja silloin erityisopettajien asiantuntemusta on hyödynnettävä. Yhteisopetus (käytetty myös käsitettä tiimiopetus) on osaltaan hälventänyt erityisopetuksen ja yleisopetuksen rajaa. Yhteisopetus tarkoittaa siis kahden tai useamman opettajan yhteistyötä, joka koostuu yhdessä suunnitellusta ja yhteisessä tilassa toteutetusta opetuksesta. (Ryytivaara, Pulkkinen & Takala 2012, 336, 349–350; Rajakaltio 2017, 70.) Inklusion ajatus

ja sen myötä toimeenpannut muutokset eivät poissulje erityisopettajien tarvetta (Jylhä 1999, 140), vaan työ muiden opettajien kanssa on entisestään lisääntynyt.

Törmä (1998, 46) kertoo, että luokanopettaja tarvitsee työnsä tueksi syvällistä erityispedagogista tietoa, sillä luokanopettajan työ on entistä enemmän erilaisuuden kohtaamista, ja että olisi tärkeää miettiä omaa konkreettista kasvatustoimintaa luokassa, jossa on erilaisia oppimisen ja tuen tarvitsijoita. Kansainvälisistä suosituksista huolimatta inklusiivisen opettamisen sisällyttäminen osaksi opettajien koulutusohjelmia ei ole toteutunut (Woodcock, Hemmings & Kay 2012, 2).

Opettajan työhön kohdistuvat muutospaineet ovat olleet jo pitkään huomattavia:

”Opettajankoulutuksen onnistumisen eräänä kriteerinä voi pitää sitä, millaisia valmiuksia se kykenee tuleville opettajille antamaan työtodellisuutensa kohtaamiseen. Koska opettaja kohtaa muuttuvat olosuhteet ja työtään koskevat uudistumisen ja kehittymisen paineet, tulisi koulutuksen kyetä tarjoamaan opettajaksi valmistuville valmiuksia myös muutoksen kohtaamiseen.” (Kiviniemi 2000, 20.)

Vaikka Kiviniemi (2000) ei kirjoittanutkaan raportissaan opettajankoulutuksen antamien valmiuksien työtodellisuuden kohtaamisesta juuri inklusiivisen koululaitoksen näkökulmasta, sopii tämä lähes 20 vuotta vanha julkilausuma hyvin mihin tahansa opettajan työtodellisuuden muutoksiin niin nykypäivänä kuin tulevaisuudessakin.

2.3 Luokanopettajan koulutuksen rakenne Tampereen yliopistossa

Luokanopettajan opintojen rakenne Tampereen yliopistossa koostuu kahdesta osasta: kandidaatin (180 opintopistettä) ja maisterin (120 opintopistettä) tutkinnosta.

Kasvatustieteen kandidaatin tutkinto sisältää seuraavat opinnot: yleiset opiskeluvälineet (orientoivat opinnot, tietotekniikkataidot sekä kieli- ja viestintäopinnot), perusopinnot, aineopinnot (jotka sisältävät myös opetusharjoittelut), perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot sekä valinnaiset opinnot. Valinnaisia

opintoja suositellaan valittavaksi muiden tiedekuntien opintotarjonnasta, mutta niitä voi suorittaa myös Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa.

Kasvatustieteen maisterin tutkinto sisältää kasvatustieteiden syventävät opinnot ja valinnaiset opinnot. Myös maisteriopintojen kohdalla suositellaan valittavan opintoja muiden tiedekuntien opetustarjonnasta. (Tampereen yliopisto.)

Inklusiivista opetusta käsittelee maisterivaiheessa syventävissä opinnoissa yksi viiden opintopisteen kurssi, ”Inklusiivinen koulu”. Varsinaista erityispedagogiikkaa ei kuitenkaan opeteta luokanopettajaopiskelijoille, ellei opiskelija itse valitse sitä valinnaisiksi opinnoikseen. Tampereen yliopistossa on tällä hetkellä tarjolla valinnaisia erityispedagogiikan perusopintoja 25 opintopistettä. Kuitenkin Woodcockin, Hemmingsin ja Kayn (2012, 2–9) mukaan inklusiivista opetusta esittelevillä kursseilla voi olla positiivinen vaikutus opiskelijoiden asenteisiin ja opettamisen itsevarmuuteen. Inklusiivista opetusta käsittelevillä kursseilla olisi siis tärkeä rooli myös luokanopettajien koulutuksessa.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimustehtävänäni oli selvittää ja kuvata Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä siitä, miksi he kokevat tarvitsevänsä erityispedagogiikan opintoja ja millaisia merkityksiä erityispedagogiikan opinnoilla käsitetään olevan tulevassa luokanopettajan ammatissa.

Aineiston keruu tapahtui teemoiteltuna yksilöhaastatteluna. Haastattelurungon teemoina oli erityispedagogiikan valinnaiset opinnot, inklusio ja tulevaisuuden työkentän haasteet. Haastattelin kolmea Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijaa, jotka olivat käyneet erityispedagogiikan valinnaisia kursseja.

	haastateltava A	haastateltava B	haastateltava C
haastattelun kesto	12 min 34 s	12 min 02 s	10 min 39 s
litteroitua tekstiä	4 sivua, 1420 sanaa	3 sivua, 1421 sanaa	4 sivua, 1518 sanaa
opintojen määrä	20 opintopistettä	20 opintopistettä	15 opintopistettä

TAULUKKO 1. Haastatteluiden kesto, litteroidun tekstin määrä ja erityispedagogisten opintojen määrä.

Avatakseni yllä olevaa taulukkoa, on mainittava, että haastattelut litteroitiin fontilla Times New Roman, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5. Asiakirjojen reunukset olivat molemmilta sivuilta 2 cm sekä ylhäältä että alhaalta 2,5 cm. Kaikille haastateltaville esitettiin samat kysymykset, ja kaikki haastateltavat olivat naisia. Haastattelukysymykset löytyvät liitteestä 2.

Keskeisintä aineistonkeruussa on kysymyksenasettelun avoimuus, jotta haastateltavalla on täysi vapaus omien käsitystensä ilmaisemiseen (Huusko & Paloniemi 2006, 164), jonka vuoksi pyrin esittämään kysymykset mahdollisimman neutraaleina teemoittelusta huolimatta, jotta ne eivät ohjaisi vastaajaa vastaamaan tiettyyn suuntaan. Teemahaastatteluni loi tästä huolimatta tietynlaisen viitekehyksen tutkimukselleni.

4 TUTKIMUSMENETELMÄ: FENOMENOGRAFINEN TUTKIMUSSUUNTAUS

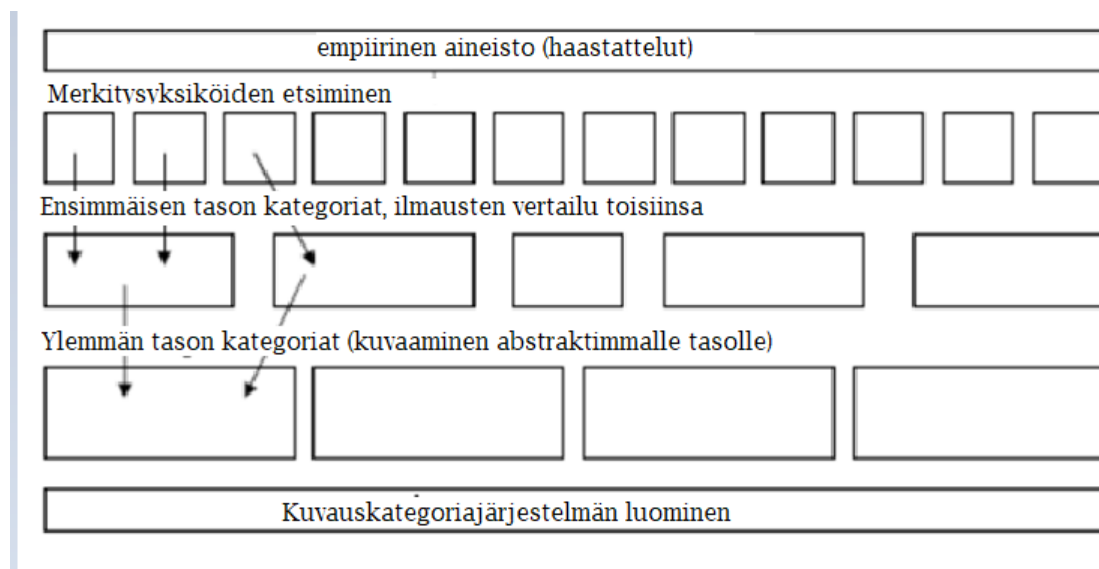
Tutkimukseni on laadullinen ja tutkimuskysymykseni asetti menetelmäkseni fenomenografian. Jotta voisin esittää tutkielmani tutkimuksen etenemistä tai tuloksia, on minun ensin pyrittävä avaamaan fenomenografisen tutkimuksen luonnetta.

Fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat erilaisia arkipäivän ilmiöitä koskevat käsitykset ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat. Fenomenografiaa kuvaillaan ennemmin tutkimusprosessia ohjaavaksi tutkimussuuntaukseksi tai -otteeksi kuin pelkästään tutkimus- tai analyysimenetelmäksi, ja ontologisesti siinä sitoudutaan non-dualistiseen todellisuuskäsitykseen. Edellä mainitun mukaan ei ole olemassa kahta eri maailmaa, objektiivista ja subjektiivista, vaan maailma on olemassa vain koettuna maailmana. Fenomenografiassa ollaan enemmän kiinnostuneita toisen asteen näkökulmasta, eli miten asioiden käsitetään olevan, eikä niinkään miten ne todellisuudessa objektiivisesti ovat. (Huusko & Paloniemi 2006, 162–163; Laitila, Nikkonen & Pietilä 2012, 159–260.)

Fenomenografia on aineistolähtöinen lähestymistapa, mutta Laitilan ym. (2012, 206) mukaan teorialla on myös tärkeä merkitys niin tutkimusongelmien asettelussa, haastatteluteemojen muotoilussa kuin aineiston analyysissä. Tämän vuoksi pohjustin tutkielmani inklusion ja inklusiivisen opetuksen käsitteelle ja niiden vaikutuksista työtodellisuuteemme, mistä etenen suoraan tutkimukseni rakentumiseen. Tutkija muodostaa myös oman teorian tutkittavalle asialle analyysin edetessä, mikä toimii yleisemmin käsityksiä selittävänä ja muodostavana selitysmallina tutkittavalle asialle (Koski 2014, 153). Tähän paneudutaan enemmän tuloksia käsittelevässä luvussa.

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineistosta pyritään ensiksi löytämään merkitysyksiköitä, jotka muodostuvat aineistoista löytyneistä

rakenteellisista eroista ja selventävät käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Tutkimuksen tuloksena ovat ilmiötä kuvaavat ensimmäisen ja ylemmän tason kategoriat (=kuvauskategoriat), jotka muodostuvat merkitysyksiköiden nimeämisestä ja lajittelusta. Niiden välisistä loogisista suhteista muodostuu niin kutsuttu kuvauskategorijärjestelmä (käytetty myös käsitettä tulosalue tai tulosavaruus, engl. outcome space). (Huusko & Paloniemi 2006, 166-168.) Merkitysyksiköt on määriteltä haastattelusta tuotetuista käsityksistä, mutta myös teemahaastattelun luoma viitekehys on mitä todennäköisimmin ollut mukana muokkaamassa tätä.



KUVIO 1. Kuvauskategorioiden abstraktitasot Uljensia mukaillen (Huusko & Paloniemi 2006, 167).

On muistutettava, että käsittäminen on yksilöllistä yhteisestä todellisuudesta huolimatta. Kuitenkin tutkimustulosteni tulkinnassa pyrkimykseni on kuvata tuloksia yli yksilöiden ja yrittää saada selville käsitysten eroja sekä yhtäläisyyksiä tietyssä ryhmässä. Pyrkimykseni on tehdä nämä ymmärrettäväksi niiden omissa ajatteluyhteyksissään. (Huusko & Paloniemi 2016, 165; Laitila ym. 2012.) Perinteisesti fenomenografiassa nähdäänkin olevan kaksi yhteen kietoutunutta näkökulmaa: mikä ja miten. Se, miten näemme ilmiön, määrittelee myös sitä, miten näemme. (Huusko & Paloniemi 2016, 260.)

5 AINEISTON ANALYSOINTI

Edellisessä luvussa pyrin tiivistämään fenomenografisen tutkimuksen rakennetta ja rakentumista sekä sen periaatteita. Jäsennän tämän luvun alaotsikot fenomenografisen tutkimuksen rakentumisen mukaan, jotta analyysin rakentumisen seuraaminen helpottuisi myös lukijalle.

5.1 Merkitysyksiköt

Aivan ensimmäiseksi luin litteroidut haastattelut useaan otteeseen ja etsin niistä alleviivaamalla tutkimuskysymyksiini liittyviä lausumia. Samalla syntyi jo tietynlaiset teemat lausumien ympärille, joihin toki teemoiteltu haastatteluni toi myös runkoa. Analyysin toisessa vaiheessa lähdin etsimään litteroidusta tekstistä ja alleviivaamistani lausumista merkitysyksiköitä, eli ilmiön kannalta merkityksellisiä ilmaisuja, joiden merkitys voi tulla ymmärrettäväksi ainoastaan omassa aineistoissaan (Huusko & Paloniemi, 2006; Koski 2014). Samalla puutuin suoriin litterointeihin niin, että yksinkertaistin niitä poistamalla täytesanoja ja muuttamalla ”mä” muodon ”minäksi”. Tähän on syynä merkitysyksiköiden analysoimisen nopeuttaminen sekä varhaisessa vaiheessa haastateltavien anonymiteetin säilyttäminen. Lisäksi yksi merkittävä syy tähän on myös helpottaa kunkin merkitysyksikön keskeisen sisällön ymmärtäminen. Toki on otettava huomioon, että tällöin kyseessä ei ole enää suora lainaus, vaan tutkijan tulkinta haastateltavan lausumasta.

esimerkki litteroinnista: ”Koska jos mä ajattelin, että kaikki opit, mitä mä oon sieltä saanu, et mä en ois saanu niitä mistää, nii ---”
yksinkertaistus: ”Koska jos ajattelin, että kaikki opit, mitä olen sieltä saanut, että en olisi saanut niitä mistään, niin ---”

Näin löysin ja pystyin muodostamaan merkitysyksiköt aineistostani, jotka nimesin yleiskielellä välttämällä vielä teoreettisia käsitteitä. Näitä kutsutaan

ensimmäisen tason kategorioiksi, jotka ovat jo sinällään tutkimustuloksia (Huusko & Paloniemi, 2006). Nimetyt merkitysyksiköt eli kuvauskategoriat esittelen seuraavissa alaluvuissa. Alle esittelen vielä esimerkkejä merkitysyksiköistä aineistostani (yksinkertaistettuna ja kirjakielellä).

haastateltava A:

"Haluaisin ehkä sen erityisopettajan pätevyyden" (kysyttäessä miksi valinnut erityispedagogiikan kursseja)

"Et ei se tietotaito, ei vaan riitä tukemaan joissakin asioissa"

haastateltava B:

"Minusta tuntuu siltä, että noissa meidän tavallisissa opinnoissa ei käydä läpi sellaista erityispedagogista otetta. Että miten vaikka käsitellä jotain oppimisvaikeuksia tai muita ongelmia."

"Ei ne (luokanopettajan pakolliset kurssit) vastaa sitä, mitä vaatisi se työelämä."

"Siitä pystyy selviämään ja se onnistuu kyllä" (käsityksiä tulevaisuuden työtehtävistä)

haastateltava C:

"Nämä ovat olleet sellaisia kursseja, jotka ovat eniten kehittäneet osaamistani" (puhuttaessa erityispedagogiikasta)

"Oman kiinnostuksen ja sen hyötynäkymän puolesta. Mitä työelämässä tarvitsee." (kysyttäessä miksi on valinnut erityispedagogiikan opintoja)

5.2 Ensimmäisen tason kategoriat

Analyysini siis etenee kolmanteen vaiheeseen yhdistämällä merkitysyksiköiden muodostamat ryhmät ensimmäisen tason kategorioiksi. Kategorioiden sisällä olevia merkitysyksiköjä vertaillaan keskenään suhteessa toisten kategorioiden merkitysyksiköihin (Huusko & Paloniemi 2006; Koski 2014). Tässä vaiheessa on tärkeää, että jokaiselle kategorialle löytyy selkeät rajat (Huusko & Paloniemi 2006). Laitilan ym. (2012, 264) mukaan kategorioille ja niiden välisille suhteille on asetettu tiettyjä vaatimuksia: jokaisen kategorian tulee kertoa jotain erilaista tavasta kokea ilmiö, niiden tulee olla loogisessa suhteessa toisiinsa ja samalla niitä tulee olla mahdollisimman vähän kuvauskategoriajärjestelmässä. Tutkimuksen päätulokset, eli ylemmän tason kategoriat ja niistä muodostettu kuvauskategoriajärjestelmä, eivät edusta suoraan yksittäisen ihmisen ajattelua, vaan erilaisia ajattelutapoja yleensä. Käsitykset voivat siis olla toisiaan tukevia,

keskenään ristiriitaisia tai jopa vastakkaisia. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Oman tutkimukseni haastatteluissa käsitykset olivat pääosin melko yhteneviä ja paljolti toisiaan täydentäviä, vaikka vastakkaisuuttakin löytyi. Esimerkiksi haastateltavista kaksi oli jyrkemmin sitä mieltä, että nykyinen koulutuksemme ilman erityispedagogisia opintoja ei vastaa tarpeeksi tai ollenkaan työkentän haasteisiin, kun kolmas vastasi suopeammin ”kyllä ja ei”.

Nimesin ja jaottelin ensimmäisen asteen kategoriat kuuteen eri alueeseen:

1. erityispedagogiikan opintojen hyöty työelämän tai jatkokouluttautumisen näkökulmasta

esim. haastateltava C vastaa ”Olen miettinyt, että saattaisin haluta lukea enemmän, että minusta tulisi vielä erityisopettaja. Oman kiinnostuksen ja hyötynäkymän puolesta, mitä työelämässä tarvitsee.”

esim. haastateltava A vastaa ”Haluaisin ehkä erityisopettajan pätevyyden ja sitten, kun tiesin, että nämä (Tampereen yliopiston erityispedagogiikan opinnot) voidaan hyväksi lukea Jyväskylässä, niin sitten tämä on helpoin vaihtoehto.”

2. erityispedagogiikan opinnot ovat muuttaneet haastateltavan ajattelumaailmaa

esim. haastateltava C vastaa ”No kyllä nämä erityispedagogiikan kurssit ovat ehkä vähän tasoittaneet sitä mielikuvaa, kun media myllää aina vaan että ’SOS inkluusio, ei tule mitään’ --- Kyllä ne ovat antaneet sitä realistisempaa kuvaa.”

esim. haastateltava B ”Olen ymmärtänyt ihan hirveen paljon paremmin kaikkea --- Et voi vain sen suljetun oven takana yksin tehdä niitä hommia ja pärjätä niiden oppilaiden kanssa.” (jälkimmäisessä viittaus moniammatillisuuden tärkeyteen)

3. konkretian tai työkalujen puute

esim. haastateltava C vastaa ”Kyllä se on se konkretia. On saanut oikeasti sellaisia työkaluja, että näin voin auttaa oppilasta, jolla on vaikka lukemisen vaikeutta” kysyttäessä, että mitkä sisällöt opinnoista koettu tärkeiksi esim.

haastateltava A vastaa ”Ehkä vähän enemmän konkretiaa” kysyttäessä, että mitä olisit erityisesti jäänyt kaipaamaan erityispedagogiikan opinnoista

4. haastateltavan oman osaamisen kuvaukset

esim. haastateltava C vastaa ”Kyllä ne (erityispedagogiikan opinnot) on kehittänyt sitä. Nämä ovat olleet ehkä kursseja, jotka on eniten kehittänyt osaamistani. Tai siis sellaista yleisosaamista.”

esim. haastateltava B vastaa ”Olen ihan ihmeissäni siitä, että voiko jollain kurssilla oikeasti oppia näin paljon. Tunsin oikeasti tietävänsä jaosaavansa jotakin siitä, mitä opiskeli”.

5. haastateltavan ajatuksen inklusiosta ja sen vaikutuksista ammattimme muuttuneisiin työtehtäviin

esim. haastateltava B vastaa ”Se (inkluisio) on vaikuttanut sillä lailla käsitykseeni, että ne työtehtävät on kauhean vaikeita ja monipuolisia. Pitää ottaa hirveästi asioita huomioon.”

esim. haastateltava A vastaa ”On ollut paljon (kurssilla) keskustelua, että se (inkluisio) lisää opettajan työtaakkaa, mutta sitten taas itse koen, että ei välttämättä. Mielestäni opettajan pitää tilanteessa kuin tilanteessa miettiä aina se yksilö --- ja miettiä se opetus niin, että se sopii juuri niille oppilaille.”

6. luokanopettajakoulutuksemme vastaavuus ammattimme muuttuneisiin työtehtäviin

esim. haastateltava C vastaa kysyttäessä asiasta ”No kyllä ja ei. --- osista olen saanut tosi paljon irti. --- Voisi vastata paremminkin.”

esim. haastateltava B vastaa ”Minusta on tuntunut, että meidän tavallisissa opinnoissa ei käydä läpi sellaista erityispedagogista otetta, että miten vaikka käsitellä oppimisvaikeuksia tai muita ongelmia.”

5.3 Ylemmän tason kategoriat

Ensimmäisen tason kategorioita tutkailtuani ja vertailtuani löysin niistä selkeästi kaksi erillistä piirrettä, jotka nimeän 1) ulkoisiin ja 2) sisäisiin tekijöihin. Sisäisillä tekijöillä tarkoitan tässä haastateltavan käsityksiä siitä, mihin hän itse pystyy ja mitkä hänestä itsestään lähtöisin olevat asiat vaikuttavat hänen työtehtäviin:

2. oman osaamisen kuvaukset

4. *sisäisten ajattelumaailmojen muuttuminen erityispedagogisten opintojen myötä*
5. *haastateltavan ajatukset inklusiosta ja sen vaikutukset ammattimme muuttuneisiin työkuviin*

Ulkoisilla tekijöillä tarkoitetaan haastateltavan käsityksiä siitä, millaiset hänestä itsestään (ajattelevana persoonana) riippumattomat, ulkoiset tekijät ja asiat muokkaavat tulevaisuuden työkenttäämme tai osaamistamme. Ulkoiset tekijät muodostuivat seuraavista ensimmäisen tason kategorioista:

1. *erityispedagogiikan opintojen hyöty työelämän tai jatkokouluttautumisen näkökulmasta*
3. *konkretian ja työkalujen puute*
6. *luokanopettajakoulutuksemme vastaavuus ammattimme muuttuneisiin työtehtäviin*

YLEMMÄN TASON KATEGORIAT:

	ULKOISET	SISÄISET
ENSIM- MÄISEN TASON KATE- GORIAT	oman osaamisen kuvaukset	erityispedagogiikan opintojen hyöty työelämän tai jatkokouluttautumisen näkökulmasta
	sisäisten ajattelumaailmojen muuttuminen erityispedagogisten opintojen myötä	konkretian ja työkalujen puute
	haastateltavan ajatukset inklusiosta ja sen vaikutukset ammattimme muuttuneisiin työkuviin	luokanopettajakoulutuksemme vastaavuus ammattimme muuttuneisiin työtehtäviin

KUVIO 2. Ylemmän tason kategorioiden muodostuminen ensimmäisen tason kategorioista.

Nämä ylemmän tason kategoriat (ulkoiset ja sisäiset tekijät) eivät ole toisistaan erillisiä, vaan erilaiset tavat käsittää tutkittavaa ilmiötä ovat yhteydessä toisiinsa

(Laitila ym. 2012, 264). Jaon tein kuitenkin sillä perusteella, että vaikka opiskelija voisi sisäisesti itse vaikuttaa siihen, että hän päättää opiskella, ei hän suoranaisesti pysty itse vaikuttamaan opintojensa toteutukseen tai rakenteeseen. Konkreettiset työkalut ovat sellaisia ensimmäisen tason kategorioita, joita opiskelija odottaa saavansa ulkoiselta koulutuslaitokseltaan ja sen toimijoilta. Sisäisiä tekijöitä ovat kuitenkin selkeästi ajattelumaailma ja sen muokkaantuminen: vaikka ulkoiset tekijät ovatkin osana muokkaamassa, rakentamassa ja konstruoimassa yksilön ajatuksia, usko omaan tekemiseen on vahvasti liitoksissa siihen, mitä itse ajattelemme ja millaisia todellisuuksia ajatusmaailmassamme luomme. Usko omaan osaamiseen on vahvasti psykologista ja yksilölähtöistä, ja täten oman osaamisen kuvaukset ovat sisäisiä tekijöitä.

Ainoa ensimmäisen tason kategoria, jonka voisin sijoittaa kumpaankin ylemmän tason kategoriaan, on 5. *haastateltavan ajatukset inklusiosta ja sen vaikutuksista ammattimme muuttuneisiin työkuviin*. Näen kuitenkin sen sijoittuvan vahvemmin sisäisiin tekijöihin, sillä kuvaukset omista ajatuksista viittaavat haastateltavan sisäisiin ajatuksiin, joita tieto (inklusiosta ja inklusiivisesta opetuksesta sekä sen toteuttamisesta) muuttaa suuntaan tai toiseen. Vaikka inklusio onkin tässä käsitteenä ulkoinen vaikuttaja, yksilö rakentaa ajatukset ja käsitykset sen vaikuttavuudesta itse omien aikaisempien kokemustensa ja tietojensa varaan.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

6.1 Kuvauskategoriajärjestelmä

Fenomenografisessa tutkimuksessa kuvauskategorioista voidaan muodostaa horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen kuvauskategoriajärjestelmä (Huusko & Paloniemi 2006; Laitila ym. 2012). Omassa tutkimuksessani kuvauskategoriat ovat horisontaalisessa suhteessa: erot kategorioiden välillä ovat sisällöllisiä mutta ne ovat samanarvoisia. Yhdessä ne muodostavat tutkimuksen tuloksena syntyneen kuvauskategoriajärjestelmän siitä, miksi luokanopettajaopiskelijat kokevat tarvitsevänsä erityispedagogiikan opintoja ja millaisia merkityksiä näillä opinnoilla koetaan olevan tulevassa ammatissa.

Koska fenomenografinen tutkimus on induktiivista, muodostan aineistostani löytyneistä ylemmän tason kategorioista kuvauskategoriajärjestelmän teorian avulla. Tämä on eräänlainen oma selitysmallini tutkittavalle ilmiölle. Ulkoiset tekijät muodostavat tutkimuksessani ammatillisen kasvun (ja sen tarpeen) käsitteen ja sisäiset tekijät minäpystyvyyden ja sen tunteen käsitteen. Seuraavaksi määrittelen nämä käsitteet omissa alaluvuissaan teorian avulla, eli pyrin kuvaamaan kategoriat abstraktimmalle tasolle.

6.1.1 Opettajan ammatillinen kasvu

”Nykyopettaja kohtaa työssään päivittäin yhteiskuntamme moniarvoisuuden, monikulttuurisuuden sekä yhteiskuntamme sosiaaliset, psykologiset ja taloudelliset ongelmat --- Erilaisuuden keskellä eläminen sekä entistä suurempi epävarmuus nykymaailmassa ja tulevaisuudessa ovat haasteita opettajan kasvatustyölle ja hänen ammatilliselle kasvulleen.” (Törmä 1998, 9)

Törmä (1998, 7–10) kuvailee käyttämänsä käsitettä ammatillinen kasvu myös nimikkeillä ammatillinen kehittyminen ja ammatillinen uudistuminen. Ammatillisessa kasvussa on kyse muun muassa tarpeesta parantaa omia

opetuskäytänteitä ajattelun ja tietoisuuden kehittymisen lisäksi. Hän tuo myös esiin, että uran eri vaiheissa opettajalla on erilaisia tarpeita ammatilliseen kasvuun liittyen, ja esimerkiksi uran alkuvaiheisiin voi liittyä koulutuksen antamien valmiuksien puutteellisuuteen. Työn merkityksellisyyden kokemus ja siinä jaksaminen liittyvät vahvasti ammatilliseen kasvuamme. (em. 7-10.) Myös Rajakallion (2017) artikkelissa *Kohti yhteisöllistä koulua – kolme esimerkkitapausta onnistuneesta inklusiivisen koulun kehittämisestä* selviää, että koulujen rehtorit toivat esille ammatillisen kasvun tärkeyden myös opettajien jaksamisen ja hyvinvoinnin tukemisessa.

Tämän tutkimuksen kannalta ammatillisen kasvun käsitteessä merkitsevää on se, millaiset asiat muokkaavat tulevaisuuden työkenttäämme tai osaamistamme - koulutuksemme vastaavuus työkentän haasteisiin, erikoispedagogisten opintojen hyöty ja erityispedagogisten opintojen mukana tuomat työkalut.

6.1.2 Minäpystyvyys

Bandura (1977) on esitellyt minäpystyvyyden (engl. self-efficacy), eli toisin sanoen ihmisen oman uskomuksen ja odotuksen kyvyistään suorittaa tiettyjä tehtäviä, käsitteen ja teorian. Hänen mukaansa minäpystyvyyden tunne on tärkeä tekijä liittyen ihmisen motivaatioon ja siihen, miten hän käyttäytyy tietojensa ja kykyjensä puitteissa. Uskomus omasta minäpystyvyydestä määrittelee sen, yritämmekö edes selviytyä hankalista tai haasteellisista tilanteista. Toisin sanoen: yksilön oma usko siitä, pärjääkö hän tai kykeneekö hän itse suorittamaan jonkin haastavan tilanteen, vaikuttaa lopputulemaan enemmän kuin se, millainen tilanne todellisuudessa on. Minäpystyvyys myös määrittää sen, kuinka voimakkaasti yksilö tekee töitä joidenkin hankaluuksien ylittämiseen: mitä korkeampi yksilön minäpystyvyyden kokemus ja tunne on, sitä enemmän hän näkee vaivaa tilanteen hoitamiseen. Toisaalta myös heikko minäpystyvyyden kokemus vahvistaa pelkoa tilanteissa epäonnistumiseen. (em. 79-80.) Psykologinen pyörä näyttäisi pyörivän siis kumpaankin suuntaan joko vahvistaen tai heikentäen yksilön minäpystyvyyden tunnetta, ja näin vaikuttaen tehtävän lopputulemaan.

Oman tutkimukseni kannalta minäpystyvyyden tunne oli vahvasti liitoksissa haastateltavien oman osaamisen kuvauksiin, erityispedagogisten opintojen sekä inklusion vaikuttavuuteen haastateltavan ajatusmaailmassa ja sen muutoksissa.

6.2 Tuloksien yhteenveto

Tutkimustehtävinäni oli selvittää ja kuvata Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä siitä, miksi he kokevat tarvitsevansa erityispedagogiikan opintoja ja millaisia merkityksiä erityispedagogiikan opinnoilla koetaan olevan tulevaisuuden ammatissa. Edellä mainittuja kahta käsiteparia, ammatillinen kasvu ja minäpystyvyys, voitaisiin pitää tutkimukseni tulosten yhteenvetona. Tuloksista ilmenee, että opiskelijat käsittävät erityispedagogiikan opintojen vaikuttavan positiivisesti ja vahvistavan heidän minäpystyvyyden tunnettaan sekä kehittävän heidän ammatillista kasvuaan. Inklusion onnistuminen riippuu paljon opettajan luottamuksesta sen onnistumiseen ja siitä, että opettaja kokee pystyvänsä opettamaan luokkaa, jossa on erilaisia oppijoita (Murto & Lehtinen 1999, 152).

Tutkimuksestani selviää, että haastateltavat kokivat erityispedagogiikan opinnot motivoivina ja ne käsitettiin hyödyllisinä niin jatkokouluttautumisesta haaveileville kuin luokanopettajan työkentillä toimiville. Haastateltavat kertoivat saavansa erityispedagogiikan opinnoista konkreettisia työkaluja työelämäänsä sekä avartaneen heidän ajatusmaailmaansa.

Murron ja Lehtisen (1999, 153) mukaan opettajankoulutuksen kehittäminen on tärkeää esimerkiksi syrjäytymisen ehkäisemisen ja erilaisuuden kohtaamisen näkökulmasta, ja näihin vaikuttaa muun muassa opettajien pätevyys ja opettajien erityispedagoginen tietous. Omat tutkimustulokseni tukevat tätä väitettä, sillä inklusion yksi perimmäinen tarkoitus on olla ja luoda tasa-arvoa, ja erityispedagogiikan opinnot käsitettiin inklusiivista opetusta tukevana ja rakentavana.

7 POHDINTA

Inklusiivinen yhteiskunta on varmasti jaettu ideaali tänä päivänä, mutta sen toteutuminen ei ole vielä kukaan turvattu tai toteutunut Suomen jokaisessa koulussa. Tässä kappaleessa pohdin ensimmäiseksi tutkimukseni luotettavuutta, eettisiä kysymyksiä ja esittelen jatkotutkimusideoita. Tutkielmani viimeisessä osassa pohdin vielä syvemmin, mitä edellytettäisiin, että inklusion ideaali toimisi ja kuinka tähän voitaisiin päästä. Olen kerännyt Mobergin ja Savolaisen (2015) sekä Saloviidan (2012) puhuttavia, kantaa ottavia ja ehkä jopa ristiriitaisia näkemyksiä aiheen ympäriltä. Näiden näkemysten avulla pyrin rakentamaan ja osalti tukemaan omaa ajattelua ja tutkielmani lopputulemaa.

7.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laitila ym. (2012, 263) muistuttavat, ettei fenomenografisessa lähestymistavassa nähdä, että olisi mahdollista lähestyä tai tutkia empiiristä aineistoa täysin ilman ennakkokäsityksiä. Tämä huomioon ottaen, tutkijana olen pyrkinyt mahdollisimman objektiiviseen tarkasteluun, mutta en ole voinut täysin sulkea omaa tulkintaani ilmiöstä tai vastauksia. Myönnettäköön, että omat ennakkotietoni ja -odotukseni ilmiöstä muokkaantuivat myös tutkimusta tehdessäni, joten näkisin tutkimuksen johtaneen enemmän minua kuin minun tutkimusta. Tähän viitaten myös Kiviniemi (2000, 40) kertoo korostaneensa laadullisen tutkimuksen olevan luonteeltaan oppimisprosessi, jossa ”tutkimuksen edistyessä aineistoon liittyvän näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät ja jäsentyvät vähitellen tutkijan tietoisuudessa”.

Fenomenografisia tutkimuksia on kritisoitu siitä, että analyysiprosessia ei ole raportoitu riittävän läpinäkyvästi, jolloin lukija ei pysty seuraamaan kategorioiden muodostumisprosessia (Huusko & Paloniemi 2006, 169). Olen itse pyrkinyt tuomaan omassa tutkimuksessani prosessin mahdollisimman selkeästi esille, mutta ymmärrän myös tutkimusotteen läpinäkyvyyden

haasteen. Olisi epäeettistä sekä epämiellyttävää tuoda tutkimukseen julki kaikki haastattelut kokonaisuudessaan, sillä tällöin haastateltavien anonymiteetti kärsisi ja tutkimusraportti venyisi turhan pitkäksi. On kuitenkin haastavaa tutkijana kirjoittaa lukijalle mahdollisimman puhtaasti oman ajattelun ja löytöjen prosessia haastatteluista. Huuskon ja Paloniemen (2006, 170) mukaan tutkimusprosessin seikkaperäinen kuvaus ja aineistolainaukset lisäävät tulkin läpinäkyvyyttä. Tämän vuoksi toin nostoja haastatteluista tukemaan merkitysyksiköistä syntyneitä kuvauskategorioita.

7.2 Jatkotutkimusideoita

Mielestäni olisi mielekästä ja asiaankuuluvaa tutkia ja kehittää erilaisia koulutusrakenteita opiskelijoiden näkökulmasta enemmän. Vaikka opiskelijalla ei olekaan vielä samaa asiantuntemusta tai kokemusta opiskeltavasta asiasta kuin ammattilaisella, tulisi hänen ajatuksiaan, huoliaan ja kehittämistoiveitaan myös kuulla. Tämän vuoksi pidin tärkeänä, että haastateltavani olivat juuri luokanopettajaopiskelijoita.

Toisaalta tutkimusta olisi täydentänyt esimerkiksi myös kentällä toimivien luokanopettajien haastattelut: olisi voitu kysyä, ovatko he kokeneet, että olisivat tarvinneet omissa opinnoissaan erityispedagogisia opintoja, tai mikäli he ovat niitä opiskelleet, ovatko he kokeneet niiden täydentäneen omaa osaamistaan. En myöskään näe, että ainoastaan erityispedagogiikka olisi tärkeää luokanopettajaopinnoissa – samankaltaisia käsityksiä olisi voitu tutkia käytännössä minkä tahansa tieteenalan näkökulmasta. Tulisiko luokanopettajaopiskelijan ymmärtää syvemmin esimerkiksi jotain hallinnon näkökulmasta, tai jääkö kenties opinnoissamme jokin ainedidaktinen kokonaisuus pienemmälle huomiolle, kuin toinen?

Vertailevana tutkimuksena olisi mahdollista haastatella erityispedagogiikkaa opiskelevien luokanopettajaopiskelijoiden lisäksi niitä luokanopettajaopiskelijoita, jotka eivät ole erityispedagogiikkaa syystä tai toisesta valinnaisiksi opinnoikseen valinneet. Näkevätkö he jonkin toiseen opintosuunnan oman mielenkiinnon tai osaamisen kannalta arvokkaampana tai ovatko he mahdollisesti sitä mieltä, että erityispedagogiikka saisi kuulua pakollisiin opintoihimme?

Vaikka tutkimukseni otanta oli laadullisen tutkimuksen tavoin melko suppea, nousi haastatteluistani sekä tutkimustuloksistani mielestäni arvokasta ja mielenkiintoista tietoa suoraan opiskelijoilta. Olisi ollut myös mielenkiintoista toteuttaa yksilöhaastatteluiden lisäksi esimerkiksi ryhmähaastatteluita ja seurata, millaista keskustelua opiskelijoiden välille syntyisi keskenään.

7.3 Lopuksi

On selvää, että koulutuksessa raha ratkaisee, ja tästä vastuu tulisi siirtää yhteiskunnalle ja kouluinstituutioille. Todellisuudessa inklusio olisi itsessään säästötoimi (Saloviita 2012, 22), vaikkakin toisinaan väärin käytetty. Oikeastaan juuri kunnilla on suuri autonomia perusopetuksen järjestämisessä ja kehittämisessä (Rajakaltio 2017, 60) ja sen varojen ohjaamisessa.

Suomen hallitus on toki myös tehnyt osansa, ja leikannut tuntuvasti koulutuksen määrärahoja. Leikkaukset vaikuttavat luonnollisesti koulun arkeen ja etenkin kolmiportaisen tuen järjestämiseen. Koulutus on Suomessa myös kaupan käyntiä, ja tämän kaltainen uudistaminen perustuu tehokkuutta ja tuloksia tavoittelevaan koulutuspolitiikkaan. (Rajakaltio 2017, 64).

Yhteiskunnan ja kuntien vastuu toimivasta koulujärjestelmästä ei silti tarkoita sitä, ettei opettajankoulutusinstituutioiden tulisi huolehtia kentälle siirtyvien opettajien pätevyydestä. Erityispedagogiikan sisällöt antavat myös luokanopettajalle paljon, ja näille opinnoille olisi selkeästi kysyntää. Erityispedagogiikan sisällyttämistä luokanopettajan opintoihin ei tulisi nähdä pelkästään vastauksena ja ratkaisuna työkentän haasteisiin, vaan myös yksilöä ja hänen ammattitaitoaan itseisarvoisesti rikastuttavana elementtinä.

Inklusiivinen opetus on toisaalta myös asennekysymys (kts. Moberg & Savolainen 2015, 85–86; Saloviita 2012): kuinka oppilaita opettava opettaja ja hänen oma koulutuslaitoksensa, koulun yhteisö, koulu instituutiona, kunnat, kaupungit ja koko yhteiskunta siihen asennoituvat. Uskooko ja kokeeko opettaja pystyvänsä työhönsä ja toisaalta tukeeko hänen oma koulutuksensa tätä, seisooko koko kouluyhteisö inklusiivisen opetuksen takana, kuinka kunnat ja kaupungit päättävät ohjata koulutusta koskevat varat ja kuinka hallitus aikoo rahoittaa suomalaista opetusta ja koulutusta. Moberg ja Savolainen (2015, 87)

toteavatkin, että ”opettajien valmius inklusiiviseen kasvatukseen kytkeytyy opettajakoulutukseen, joka vaatii tässä suhteessa uudistuksia”.

Saloviita (2012, 10) myös kommentoi, että integraatiota ollaan kannattavinaan, vaikkei sitä oikeasti edes haluttaisi. Vastaukseksi hän ehdottaa, että ulkoisten seikkojen väitetään estävän inklusion toteutumista (rahan puute tai opettajankoulutuksen puute), vaikka perimmäinen syy on haluttomuus. Tunnettu fraasi ”inkluisio olisi kaunis ajatus” on ennen kaikkea lakisääteinen oikeus. Kun kunnat rikkovat tätä lakia, loukkaavat he näillä toimilla ihmisoikeuksia, eikä tällaisella toiminnalla näytä olevan seurauksia. Kuitenkin Suomen perustuslaissa sanotaan, että julkisen vallan on turvattava perusoikeuksien ja ihmisoikeuksien toteutuminen. (Saloviita 2012, 24.)

Saloviita (2012, 21) väittää, että ”erityisopettajien ja luokanopettajien koulutusohjelmat eivät loppujen lopuksi paljon eroa toisistaan”, ja että sen sijaan, että luokanopettajaopiskelija opiskelisi erityispedagogiikkaa, olisi hänelle hyödyllisempää hakeutua yhteistyöhön erityisopettajan kanssa omassa luokassaan, sillä kokeneilla erityisopettajilla on ”käytännön työssä hankittua osaamista”. Saloviita (2012) on siinä varmasti oikeassa, että yhteistyö on ehdottomasti kummallekin ammattiryhmälle suureksi eduksi, mutta samaisessa artikkelissaan hän myös toteaa, kuinka paljon kentällä on epäpäteviä erityisopettajia. Ei ole aina myöskään selviö, että luokanopettajalla olisi tulevaisuuden työpaikallaan mahdollisuus niin tiiviiseen yhteistyöhön kokeneen erityisopettajan kanssa, kuin Saloviita (2012) ehdottaa. Omat tutkimustulokseni myös puhuivat sen puolesta, että erityispedagogiikan opinnot avartavat opiskelijoiden ajatusmaailmoja. Näen tämän suorana yhteytenä inklusiiviseen opetukseen asennoitumiseen, jonka puolesta myös Saloviita (2012) itse puhuu.

Oman tutkimukseni valossa luokanopettajaopiskelija pystyy tällä hetkellä vaikuttamaan omalta osaltaan tulevaisuudessa toimivan inklusiivisen opetuksen toteutumiseen esimerkiksi opiskelemalla erityispedagogiikkaa, mikäli häneltä löytyy siihen halua ja oikea asenne. Esimerkiksi erityispedagogiikan perusopinnot aikana opiskellaan ja pohditaan melko syvällisesti opetuksen eriyttämistä. Omien (kuin myös haastateltavieni) kokemuksesta eriyttämistä käsiteltiin Tampereen yliopistossa esimerkiksi monialaisten kursseilla hyvin vaihtelevasti, jos ollenkaan.

”Jos opettaja osaa ottaa riittävästi huomioon oppilaiden erilaisuuden, tavallisen luokan korkea vaatimustaso päin vastoin tukee muita heikompien oppilaiden edistymistä. Mukana olo ei tarkoita, että heidän tarvitsisi päästä kaikessa samaan kuin muut.” (Saloviita 2012, 16).

Yliopistojen kasvatustieteiden yksiköt voivat peilata tämän tutkielman kautta omia opintokokonaisuuksiaan ja tarkastella, sisältyykö näiden sisältöihin tarpeeksi toimivan inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen ohjaavia tai inklusiivista opetusta kannustavia sisältöjä, ja edistävätkö nämä sisällöt opiskelijoiden ammatillista kasvua ja minäpystyvyyttä. Koska Suomessa opettajan työtä ei valvota kuten monissa muissa maissa, korkeatasoinen opettajankoulutus toimii opetustyön laadun etukäteiskontrollina (Rajakaltio 2017, 66). Korkeatasoisen koulutuksen tulisi vastata niin opiskelijoiden odotuksiin kuin työkentän vaateisiin.

Suomalaisen inklusiivisen koulun onnistuminen ja sen kehittäminen ei voi jäädä yksittäisten tahojen harteille, niin kuin ei mikään suuri uudistus. Perusopetuksen toimiva inkluusio vaatii kaikkien sen osallisten panostusta. (Rajakaltio 2017, 78–79). Tämä koskee kaikkia edellä mainittuja tahoja: niin valtiota eli hallitusta, kuntia ja kaupunkia, yksittäisiä kouluja ja niitä johtavia rehtoreita, näiden koulujen nykyisiä ja tulevia opettajia että niitä instituutioita, jotka opettajia kouluttavat nyt ja tulevaisuudessa.

8 LÄHTEET

- Bandura, A. 1977. Social learning theory. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2). 162–173.
- Jylhä, I. 1999. Opettajan roolin haasteet inklusiivisessa oppimisympäristössä. Teoksessa P. Murto (toim.) *Yhteinen koulu kaikille - Onko inklusio tarua vai totta?* Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. 140–151.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle: opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeen (OPERO) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.
- Kivirauma, J. 2015. Erityisopetuksen historiallisen kehityslinjat. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, K. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 24–43.
- Kivirauma, J. 2015. Erityispedagogiikka tieteenä. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, K. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 10–23.

- Koski, J. 2014. Myyntityö ammattina. Fenomenografinen tutkimus tradenomiopiskelijoiden käsityksistä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Lahtinen, U. 2015. Erityiskasvatus ammattialana. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS-Kustannus. 153–179.
- Laitila, M., Nikkonen, M. & Pietilä, A-M. 2012. Fenomenografinen lähestymistapa hoitotieteellisessä tutkimuksessa: asiakkaiden käsityksiä osallisuudesta mielenterveys- ja päihdetyössä. Hoitotiede 24 (4). 258–270.
- Moberg, S. & Vehmas, S. 2015. Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS-Kustannus. 44–67.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2015. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, K. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS-Kustannus. 68–90.
- Murto, P. & Lehtinen, J-M. 1999. Kohti inklusiivista opettajankoulutusta. Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille - Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. 152–165.
- Opetushallitus. Valtaosa erityistä tukea tarvitsevista peruskoululaisista on poikia - yhä harvempi opiskelee erityiskoulussa. Verkkouutinen julkaistu 7.5.2018. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2018/valtaosa-erityista-tukea-tarvitsevista-peruskoululaisista-poikia-yha-harvempi> (Luettu 26.9.2019).
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 2016. Helsinki: Opetushallitus.

- Rajakaltio, H. 2017. Kohti yhteisöllistä koulua – kolme esimerkkitapausta onnistuneesta inklusiivisen koulun kehittämisestä. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.) Kehittämisen palat, yhteisöjen salat: Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen. Tampere: University Press. 59–83.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. 2012. Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino. 333–352.
- Saloviita, T. 2012. Inklusio eli ”osallistava kasvatusta”. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. Julkaistu verkossa <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/INKLUUSIO.20.3.2012.pdf> (Luettu 26.11.2019). 1–50.
- Sukanen, S. & Yli-Panula, S. 2017. Luokanopettajakoulutuksen tarjoamat valmiudet työelämän haasteisiin. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Tampereen yliopisto. Luokanopettaja, kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma. Koulutuksen kuvaus. Opintojen rakenne. <https://www.tuni.fi/fi/tule-opiskelemaan/luokanopettaja-kasvatustieteiden-tutkinto-ohjelma> (Luettu 25.9.2019).
- Törmä, E. 1998. Erilaisia kohtaamisia. Kokemuksiani luokanopettajan työstä erilaisten oppilaiden kanssa ammatillisen kehitykseni alkuvuosina. Journal of Teacher Research 5/1998. Jyväskylä: TUOPE.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus. 12–29.

Woodcock, S., Hemmings, B. & Kay, R. 2012. Does study of an inclusive education subject influence pre-service teachers' concerns and self-efficacy about inclusion?. *Australian Journal of Teacher Education*, 37 (6). 1–11. 10.14221/ajte.2012v37n6.5.

julkaistu 25.9.2019 OKAn keskustelufoorumilla Facebookissa

“Hei,

Oletko käynyt erityispedagogiikan valinnaisia opintoja? Yksikin kurssi riittää! Etsin haastateltavia kandidaatin tutkielmaani erityispedagogiikan opintojen merkityksestä luokanopettajan koulutuksessa. Haastatteluihin ei vaadita ennakkovalmistautumista. Haastattelut olisi tarkoitus tapahtua yliopistolla, yhteisesti sovittuna aikana. Haastattelut äänitetään, mutta tutkimustulokset julkaistaan anonyyminä. Toivon, että juuri sinä haluaisit kertoa omista käsityksistäsi valmiuksistamme tulevaisuuden työkentillä!

Mikäli olisit kiinnostunut tulemaan haastateltavaksi, minuun saa yhteyden laura.oinas@tuni.fi ja sovitaan yhteinen aika!

Ystävällisin terveisin,

Laura Oinas-Järvinen”

Haastattelukysymykset

1. Miksi olet valinnut erityispedagogiikan opintoja?
2. Mitä sisältöjä muistat em. opinnoista?
3. Mitkä sisällöt opinnoista koit/koet tärkeiksi?
4. Mitä jäit kaipaamaan lisää erityispedagogiikan opinnoissa?
5. Kuinka koet, että erityispedagogiikan opinnot vaikuttavat ammattiosaamiseesi?
6. Määrittele inklusio
7. Kuinka se on mielestäsi vaikuttanut tulevaisuuden ammattimme työtehtäviin?
8. Omat ajatuksesi inklusiosta?
9. Omat ajatuksesi luokanopettajaopintojemme vastaavuudesta työkentän haasteisiin?
10. Miten koet erityispedagogiikan opintojen vaikuttaneen käsityksiisi inklusiosta ja tulevaisuuden työtehtävistämme?
11. Millaisia tuntemuksia erityispedagogiikan opinnot ovat sinussa herättäneet?